

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS NO INTERIOR DO CEARÁ

LIMITS AND POSSIBILITIES OF REMOTE LITERACY TEACHING: WHAT LITERACY TEACHERS SAY
IN THE COUNTRYSIDE OF CEARÁ

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Universidade Federal de São João-del-Rei
socorroneunsmacedoufsj@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto no contexto pandêmico, destacando as ferramentas mobilizadas pelas professoras, os maiores desafios, o suporte que receberam recebendo de suas instituições. Os dados foram coletados por meio de um realizamos um survey e de grupos focais com as docentes. Os resultados indicam que apesar da angústia e da ausência de uma formação adequada, as docentes criaram muitas estratégias pedagógicas, algumas adaptadas do ensino presencial.

Palavras-chave: Alfabetização; ensino remoto; professoras alfabetizadoras.

ABSTRACT

This article analyzes literacy process during remote teaching in the pandemic context, highlighting the tools mobilized by the teachers, the biggest challenges, and the support they received from their institutions. Data were collected through a survey and focus groups. The results indicate that despite the anguish and the absence of adequate training, the teachers created many pedagogical strategies, some adapted from face-to-face teaching.

Keywords: Literacy; remote teaching; literacy teachers.

I. Introdução

Os dois últimos anos foram marcados pela pandemia da Covid-19, que afetou toda a população mundial. No Brasil, a partir de março de 2020, foi decretado o fechamento de todas as escolas, dentre outras instituições e espaços sociais, como forma de prevenir o contato e minimizar os danos causados pela Covid, doença com alto grau de contágio e letalidade para a qual não havia tratamento ou vacina.

Em junho de 2020 o coletivo Alfabetização em Rede¹ iniciou a realização de uma grande pesquisa com o objetivo de captar e compreender os movimentos das escolas e dos docentes em direção à implementação do ensino remoto, especialmente para crianças da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Como se sabe, a alfabetização das crianças ocorre justamente nessas etapas da educação básica e é motivo de preocupação no país, que ainda tem em torno de 8% de jovens e adultos analfabetos. Diante desta realidade, perguntamos como estava ocorrendo o ensino da leitura e da escrita nesse contexto inédito, quais as ferramentas mobilizadas pelas professoras, quais os maiores desafios, qual suporte estavam ou não recebendo de suas instituições.

1 Para conhecer mais sobre o coletivo de pesquisadoras Alfabetização em Rede, consulte o relatório parcial de sua pesquisa publicado pela RBA em dezembro de 2020 no link

Assim, realizamos um survey com amostragem não probabilística (FREITAS, et al., 2000), composto por 35 perguntas para traçar o perfil profissional das docentes e coletar informações sobre essa nova realidade. Com o apoio da UNDIME, dos grupos de pesquisadores de 29 instituições participantes da pesquisa, das redes de alfabetizadoras instaladas no país a partir do PNAIC, dentre outros, divulgamos o instrumento e conseguimos, num período de três meses, a resposta de 14.735 docentes de 18 estados das cinco regiões do país. A partir da análise das tendências identificadas no survey, decidimos realizar grupos focais (GATI, 2012) com docentes participantes da primeira etapa, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados pela comunidade escolar no contexto da pandemia. Os dados discutidos neste artigo trazem a voz das alfabetizadoras, escolha metodológica que teve o propósito de ouvir o chão da escola e não propriamente os gestores das instituições. São docentes que já estavam no segundo ano de trabalho com o ensino remoto, o que possibilitou uma comparação entre as experiências de 2020 e 2021.

Sabemos que qualquer política educacional, qualquer direcionamento ou orientação para as redes de ensino sofre modificações quando se depara com a realidade da escola. De acordo com Ball e Bowe (BOWE ET AL., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Os dados produzidos permitem-nos evidenciar como os professores lidaram com as orientações recebidas das suas redes de ensino, os recursos produzidos especificamente para o trabalho remoto e os limites impostos pelas condições de trabalho com a alfabetização das crianças.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na próxima seção, apresentamos de forma breve a concepção de alfabetização que serviu de lente para a análise dos dados. Na segunda, indicamos uma visão panorâmica dos dados do survey, descrevendo as principais tendências que tipificam o ensino remoto da alfabetização. Na seção três, discutimos as práticas de alfabetização, baseando-nos, especialmente, nos dados produzidos nos grupos focais com docentes do interior Ceará.

2. Lente epistemológica: a concepção de alfabetização

Dentre as diferentes tendências e concepções de alfabetização em disputa no país, concebemos a alfabetização um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas o reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais. Tal concepção é resultante do diálogo com o pensamento de Paulo Freire, os estudos de Bakhtin sobre a Linguagem e os Novos Estudos do Letramento (NEL) realizados por Brian Street (1984). Freire (1981) apresenta uma concepção de educação e de alfabetização como ação cultural para a liberdade, destacando sua dimensão político-pedagógica, em que os educandos são permanentemente desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Para o autor, a memorização de famílias silábicas que se juntam para formar palavras a serem repetidas, sem uma reflexão, em nada contribui para a construção de uma leitura crítica do mundo. “[...] não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 1981, p.13). Nas palavras de Freire (1987)

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo (p. 50).

Nesta perspectiva, os NEL rompem com as dicotomias entre letrados e iletrados, oralidade e escrita, criadas pelos teóricos da grande divisão (GOODY, 1977; ONG, 1982;; OLSON, 1997) e propõem o letramento como uma prática social, situada culturalmente e constituída por relações de poder, aproximando-se, fortemente, da perspectiva freireana de alfabetização. Assim, os sujeitos inseridos em sociedades grafocêntricas, como a nossa, desde muito cedo convivem com a escrita, reconhecem suas funções na sociedade, não chegam à escola sem um conhecimento desta ferramenta cultural. Cabe à escola trabalhar com o conhecimento cultural dos sujeitos sobre a escrita, tomando este como ponto de partida para uma educação e uma alfabetização crítica. Isso não implica o abandono da análise dos elementos que compõem o sistema de escrita alfabética, mas em tomá-lo como uma ferramenta cultural, constitutiva do texto, unidade mínima de sentido da língua. O que importa é reconhecer, no dizer de Bakhtin (1995; 1997;), que a língua não é um sistema abstrato de normas, mas uma prática que se realiza na interação verbal. No estudo que realizamos, vimos a ausência da interação verbal entre professoras e seus alunos, comprometendo fortemente o processo alfabetizador, como veremos nos próximos tópicos.

3. Tendências do ensino remoto da alfabetização: uma breve descrição dos resultados do survey

O perfil das 14.735 docentes que responderam ao questionário indica que a grande maioria (91%) possui o Ensino Superior completo. Desse total, 54% têm pós-graduação em nível de especialização, 3% têm mestrado e 1% têm doutorado. Esse dado demonstra o alto nível de formação das docentes desta amostra que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Demonstrem, ainda, que 48% participaram da formação desenvolvida recentemente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizada entre 2013 e 2018 e 22% participaram da formação propiciada pelo Programa Pró-letramento, entre 2006 e 2012, indicando o permanente movimento em busca de aperfeiçoar e atualizar seu conhecimento teórico-pedagógico para enfrentar o desafio de alfabetizar as crianças. Entretanto, quando perguntamos se receberam formação continuada ou algum tipo de preparação para o ensino remoto e como avaliam essa formação, os dados indicam que 53% receberam formação razoável, mas o tempo para a preparação foi inadequado; 14% consideraram as orientações péssimas e apenas 28% consideraram que receberam boas orientações e o tempo foi adequado.

Quando se mapeia a experiência docente, vimos que aproximadamente 44% das respondentes atuam no magistério há mais de 16 anos, evidenciando que as professoras que assumiram o ensino remoto, em sua maioria, podem ser consideradas bastante experientes. Apenas 18% podem ser consideradas iniciantes, com até cinco anos de experiência. É possível afirmar que essa variação no tempo de experiência, assim como a faixa etária, pode ter influenciado na implementação de diferentes estratégias de enfrentamento dos desafios da alfabetização no contexto da pandemia, supondo-se que as que atuam há mais de duas décadas tenham mais dificuldades com o acesso e o manejo das novas tecnologias demandadas pelo formato remoto.

Pedimos às participantes que avaliassem a experiência com o trabalho remoto. Para 54,9%, foi uma alternativa possível – “de meio termo” – no atual contexto, para garantir algum vínculo da escola com as crianças. Mesmo considerando que se podia escolher mais de uma possibilidade, é evidente o reconhecimento de que a escola precisaria, sim, implementar uma alternativa para a continuidade do trabalho. Para 44,6%, o ensino remoto foi considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga para as docentes e as famílias.

Para 71% das docentes, o WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada durante o ensino remoto, iniciativa tomada pelas redes de ensino, pelas escolas e até por professoras individualmente no momento em que foi decretado o lockdown. Esse dado é confirmado pelas conversas nos grupos focais, conforme veremos na próxima sessão. São docentes que, em sua maioria, (78%) tinham acesso às ferramentas tecnológicas, tais como computador, tablets e smartphones conectados à internet, porém, uma parcela de 16% tinham acesso, mas precisava aprender a usá-los. O fato é que nas conversas dos grupos focais ficou claro que as professoras precisaram aprender na prática a usar as ferramentas com o objetivo de ensinar remotamente, o que difere muito do uso que fazem no cotidiano.

Quanto ao uso de recursos para o trabalho com a alfabetização, as docentes indicaram uma diversidade de fontes e tipos de recursos, não apenas digitais, mas também impressos, desde materiais específicos para a educação remota, preparados por suas redes de ensino (34%), sites de internet que disponibilizam planos de aula (28%), atividades prontas retiradas da internet (43%) e o livro didático como a maior fonte de consulta para as docentes (57%).

Quanto ao retorno dado pelos alunos das atividades propostas, o survey indica respostas equilibradas. Para 44% das docentes, a maioria de seus alunos está retornando as atividades enquanto que para 42% somente alguns devolvem as atividades. Apenas 7% indicou que todos os alunos davam retorno das atividades. Porém, quando perguntamos qual o maior desafio do ensino remoto da alfabetização a maioria das professoras (57%) indica que realmente o desafio é fazer com que os alunos participem e realizem as atividades propostas. Outros desafios indicados foram a dificuldade de os alunos acessarem os materiais disponibilizados (23%), aliado ao fato de que uma parte (35%) não dispõe dos equipamentos necessários para realizar as aulas. 35% apresentam dificuldades com as atividades que demandam apoio dos pais. Esses dados aparecem de forma contundente nas falas engendradas nos grupos focais.

Em síntese, os resultados do estudo quantitativo indicam que a maior parte das professoras respondentes tem larga experiência na alfabetização de crianças, tem um nível muito bom de formação acadêmica: a quase totalidade cursou o ensino superior e mais da metade tem curso de especialização. Indicam que as professoras receberam algum tipo de formação para o trabalho remoto, porém a maioria afirma que o tempo para esta preparação foi inadequado, revelando justamente a pressa que grande parte das redes de ensino teve para iniciar o trabalho remoto. Os dados indicam que o maior desafio enfrentado pelas docentes foi obter o retorno dos alunos sobre as atividades enviadas pelo WhatsApp, principal ferramenta utilizada nesse processo. O livro didático continuou sendo um recurso de suporte ao ensino remoto aliado aos recursos digitais.

4. A voz docente no ensino remoto da alfabetização

Nesta seção apresentamos resultados das conversas com cinco docentes que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas no interior do Ceará, na cidade de Araripe. Trata-se de uma pequena cidade com baixo IDH (0,564), como boa parte das cidades do interior do Nordeste. Sua população é estimada em 21.707 habitantes. A grande maioria (58,3%) sobrevive com uma renda nominal de apenas meio salário mínimo. Somente 6% da população possui ocupação, com um salário médio mensal de 1,8 salário mínimo. Por outro lado, a educação tem destaque no IDEB, alcançando 5,8 em 2019, estando muito acima do IDEB da região nordeste que foi 4,9, e muito próxima da meta Brasil que era 6 (IBGE, 2021).²

As cinco docentes são pedagogas, quatro delas possuem curso de especialização e atuam há mais de uma década no trabalho com crianças da escola pública, seja nos anos iniciais ou na educação infantil. Esse dado confirma a tendência identificada no survey no qual detectamos que a maioria das docentes dos 18 estados participantes podem ser consideradas bastante experientes, são graduadas, e mais da metade possui curso de especialização. Uma delas atuou em 2020 como professora do primeiro ano, em 2021 assumiu a coordenação da escola, localizada na zona rural do município. Apenas uma das cinco docentes atua em escola urbana, as demais trabalham em distritos e/ou comunidades da zona rural.

As conversas nos dois encontros do grupo focal seguiram um roteiro preparado pelo coletivo Alfabetização em Rede, com perguntas que giravam em torno dos desafios enfrentados com o ensino remoto, seus sentimentos, o cotidiano do trabalho com a alfabetização, os recursos utilizados, a relação com as tecnologias digitais, as orientações recebidas dos gestores, a avaliação da aprendizagem, a relação com as famílias, dentre outras. Nossas análises buscam evidenciar e compreender as tensões, conflitos e contradições deste processo, tomando os discursos das docentes como inseridos na cadeira de interação verbal de que fazem parte (BAKHTIN, 1981; 1995; 1997). Portanto, a linguagem não é neutra, é marcada por relações de poder e ideologia, cuja polifonia pode ser perceptível em cada um dos discursos produzidos.

4.1. O impacto inicial: medo e angústia

Perguntamos sobre o que pensaram e sentiram quando se depararam com a realidade do ensino remoto. Os sentimentos de medo e insegurança predominaram, por várias razões: as incertezas diante do novo, a não familiaridade com as tecnologias digitais, não conhecerem os alunos, a desigualdade social que impera entre as crianças, especialmente as da zona rural, dentre outras, conforme as falas abaixo:

É... primeiro, medo. Medo porque nós não somos, nós não temos tanto, nós não tínhamos tanto conhecimento tecnológico, né? A gente não trabalhava tanto com mídias. É... e depois, foi assim, aquele Meu Deus será que eles vão se adaptar? Será que essas crianças vão aprender? Então esse foi o sentimento, eu acho que insegurança, incerteza (Rubênia, professora do quarto e quinto anos).

Maria vocês têm que gravar, montar grupos de WhatsApp, gravar alguns vídeos, montar algumas aulas. Aí eu até fiquei brava com Edilene [coordenadora] e falei: olha eu não vou fazer isso não, não vou participar de grupo não, eu odeio grupo de WhatsApp, eu saio de todos os grupos, eu não quero participar. Quando voltar às aulas a gente recupera o perdido. A coitada pensando que ia durar um mês, dois, né? E aqui estamos um ano depois. Até gravando vídeo e sendo a digital influencer, né Clotilde? Aprendi muito, viu? Um medo grande no início, agora eu continuo com medo, mas já aprendi bastante (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano)

² Para mais detalhes, consultar o link <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/araripe/pesquisa/37/30255>

Também a questão de a gente saber, a gente conhecer aqui o local, é um local pequeno e saber que ia ser difícil por conta das dificuldades socioeconômicas das famílias, né? Porque a gente sabia que ia ter muita criança que ia ficar sem essa aula online por motivo de não ter acesso à internet, não ter acesso a um celular esse tipo de coisa (Luciana, professora da Educação Infantil, crianças de 5 anos)

Já imaginou como é alfabetizar as crianças de seis anos? Mesmo morando no distrito, eu não conheço todos. Eu ficava pedindo foto as mães, tem alunos que eu não conheço. É muito difícil. (Carmem, professora do primeiro ano e segundo ano).

O discurso das docentes evidencia as condições em que o ensino remoto teve início, de forma rápida, sem tempo adequado para planejar, com os trabalhos iniciando-se apenas 8 dias após o decreto do fechamento das escolas, gerando medo e a sensação de impotência diante da realidade de alfabetizar crianças remotamente com o uso de tecnologias. A maioria não estava preparada, não tinha familiaridade, não usavam ferramentas digitais no cotidiano, como afirma Maria. A expectativa de que o fechamento seria por um breve tempo, logo se desfez e a realidade se impôs de forma tensa e estressante. Como trabalhar sem conhecer as crianças, se perguntam Luciana e Carmem. Como realizar esse trabalho frente à imensa desigualdade social bastante conhecida por elas, quase todas docentes que trabalham em escolas na zona rural do semiárido nordestino? Por outro lado, os discursos indicam que, após um ano e cinco meses do trabalho, as professoras estavam aprendendo, a familiaridade com as tecnologias era uma realidade: “Medo porque nós não somos, nós não temos tanto, nós não tínhamos tanto conhecimento tecnológico”. Não tinham, mas passaram a ter, e isso permitiu que a angústia do trabalho diminuísse. “E aqui estamos um ano depois. Até gravando vídeo e sendo a digital influencer”.

Para a coordenadora da escola, que em 2020 trabalhava com alunos de seis anos, 2021 está mais complicado, a angústia continua, porque tem crianças de fora que a escola não conhece, a maioria dos alunos ela não sabe quem são. Segundo a docente, ainda há estudantes de 2020 que não entregaram as atividades impressas justamente porque a escola não tem como acompanhá-los, não sabe onde moram. Sua fala indica que a escola trabalha em busca dos alunos ausentes, “os desconectados”, adjetivo utilizado para aqueles que não têm acesso à internet e, por conseguinte, ao grupo do WhatsApp.

4.2. A organização do trabalho pedagógico

Diferentemente do ano de 2020, a rede municipal de Araripe implementou uma forma de organização das docentes pelo sistema de rodízio de três professores por turma, separando as docentes por áreas de conhecimento. As professoras desta pesquisa ficaram responsáveis em suas escolas pelo trabalho com Língua Portuguesa e Artes, exceto a professora da educação infantil, cuja organização era diferenciada. Elas demonstraram descontentamento com esta nova forma de organização, inadequada para o trabalho com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Especificamente em 2021 as docentes passaram a trabalhar mais sistematicamente com o livro didático do PNLD, orientação dada pela secretaria de educação. Os livros foram distribuídos às crianças, e às docentes caberia a organização de uma agenda com as atividades que deveriam ser realizadas. Ao que parece, a inserção desta ferramenta contribuiu para a organização do trabalho. Por outro lado, houve menos espaço para a utilização de outras ferramentas do ambiente digital. Vejamos o que dizem as docentes:

Esse ano, um dos pontos diferentes é que nós estamos trabalhando com o livro didático. Aí qual é a dificuldade maior que eu acho, porque a gente manda as agendas semanais para os alunos que não têm internet e eu fico, tem horas que eu fico, “meu Deus do céu como é que uma criança não sabe ler e só recebe a agenda... como é que ela vai responder?” Com certeza, com a ajuda da família. Aí fica difícil. E por outro lado, os alunos que têm acesso à internet, além da atividade do livro didático, eu envio atividades complementares. (Carmem, professora do primeiro e do segundo ano).

Ano passado quando começou a pandemia, eu tinha dado início nas aulas ao uso do livro didático, né? Aí quando parou tudo eu fiquei tão atordoada ((risos)) que eu não usei livro didático o ano todo, não usei livro didático porque eu não sabia como... proceder. Eu falei, “meu Deus como é que eu vou mandar um livro didático?” Porque não é um livro assim objetivo, tem o enunciado da questão, você manda... não. Pra chegar no que que a gente quer, o resultado, o livro faz uma volta em tanto. Então pensei, “como que eu vou mandar esses livros pra casa, se os pais têm dificuldade? Eu não vou mais... eu não vou usar esses livros”. Então procurei só passar as atividades pesquisadas, né? Na internet montadas, com mais clareza, mais curtas com mais objetivo. Agora, já esse ano eu já preferi usar o livro didático, para aqueles que estão no grupo [do whatsapp] (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano).

Para os alunos não participantes do grupo do whatsapp, os “desconectados”, as atividades seguem conforme relatado por Maria:

os pais foram fazer a matrícula ou foi renovar a matrícula a gente já entregou os livros pra todos eles fazerem. Mas é assim, a gente faz agendamento das atividades, as páginas, mas eu acho que não tem muito assim, proveito, porque não tem uma explicação. Você coloca ali a atividade do dia, leia a página tal, e resolve a atividade da questão tal tal e tal, né? Bota a página. É muito curto e direto, né? Mas se o aluno não tem aquela, aquele desenvolvimento que o outro que tá no grupo [do whatsapp] faz, eles ficam muito perdido também.

A fala de Maria evidencia a dificuldade de orientar e estabelecer uma mediação junto aos alunos sem acesso à internet. Por mais que as atividades sejam pensadas e planejadas, a ausência de uma interação com as crianças compromete o processo dos alunos. Ela estabelece uma diferença marcante entre os alunos conectados e os desconectados, reconhecendo que há aprendizado pelos alunos do grupo whatsapp. Isso porque eles recebem vídeos e áudios gravados por ela com orientações, explicações para as crianças e as famílias, o que contribui para que a mediação, ainda que virtualmente, possa acontecer de modo mais efetivo.

Então eu já consigo gravar as aulas, página por página, nem que gaste um, minutinho dois em cada vídeo, então eu gravo as aulas, nas páginas, vou explicando, uso o alfabeto móvel, faço um vídeo. Sai tremendo porque eu tenho que segurar com uma mão gravar com a outra, mas o importante é que tá chegando, pelo menos aqueles que têm internet (...). Eu acho que pelo menos o uso do livro didático nos que estão participando do grupo tá sendo positivo, apesar do trabalho que dá, porque é primeiro, segundo e terceiro ano para gravar. (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano).

O trabalho pedagógico muda drasticamente durante o ensino remoto. A ausência de mediação síncrona obriga a docente a gravar vídeos curtos explicando ou indicando o que deve ser feito em cada atividade do livro didático, ferramenta que assume um papel central durante o processo. Para os alunos desconectados, os monitores, “os professores deliveries”, assim nomeados, entregam os livros, as atividades nas casas e, na oportunidade, detectam se algum aluno tem dúvida a ser repassada ao professor, de uma forma que, mesmo de longe, há um esforço para minimizar as dificuldades

dos alunos, afirma Maria. Além das atividades impressas, as docentes relatam o envio de outros materiais considerados mais básicos entregues aos alunos sem internet.

Eu tô fazendo tudo que eu posso por eles, enviando atividades impressas, eu enviei um saquinho com o alfabeto móvel para cada aluno, mesmo que eles não vão ter essa interação comigo, como professora, mas eles vão ter um contato com esse material, de escrita, de alfabetização. Eles vão mexer, vão formar algumas palavras em casa com alguém... eu mandei também o crachá, para cada um em casa, então esse material... não tem o contato comigo, mas tem contato com esse material que eu fiz questão de enviar para cada um do primeiro e segundo e terceiro ano. (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano)

As estratégias justificam-se com o objetivo de se manter algum vínculo dos alunos com a escola. Evidente que nada substitui o contato com a docente, entretanto, o mínimo contato com atividades e materiais escolares, para as docentes, pode contribuir para que esses alunos se mantenham conectados e retornem à escola quando da volta às atividades presenciais. Para os alunos do quinto ano, a professora Rubênia investe no trabalho de produção, leitura e interpretação de textos, conforme descrito abaixo:

Aí geralmente eu peço produção e leitura, às vezes eu peço para ele reproduzir aquele texto, aquele gênero e às vezes, em alguns momentos, eu pedi para eles fazerem essa produção junto com alguém da família. Eu pedi: “convide alguém próximo a você ou seu pai ou sua mãe, sente com ele, mostre o tema proposto, por exemplo a crônica e construa com ele uma crônica, peça pessoa ao seu lado”. E eu tenho tido esse retorno é por isso que eu lhe digo, a família tá sendo uma grande aliada pra gente nesse momento.

Já a professora da educação infantil, que atua com os alunos de cinco anos, relata trabalhar com música, com atividades lúdicas para envolver mais as crianças. “Eu trabalho muito com música (...) eu mando a música do sapo, dentro da música, eu trabalho a palavra sapo, eu trabalho desenho livre, do que se passa dentro daquela música, eu trabalho muito a contação de história, também, como a colega”. São atividades comuns no ensino presencial, inclusive o uso dessas músicas infantis com o objetivo de ensinar o sistema de escrita conforme se vê neste relato. A professora acrescenta a grande dificuldade de se trabalhar pelo whatsapp com crianças pequenas.

Chama a atenção o projeto de leitura “bolsa viajante”, criado especialmente para o momento da pandemia em 2020. A professora Maria organizou uma sacola com dois livros literários e entregou, de casa em casa, no início da pandemia, quando ainda se podia circular sem muito problema naquela zona rural: “quando chegava lá era uma satisfação tão grande da família, aí deixava a bolsinha, lá com dois livros, com a ficha de leitura e graças a Deus assim, na nossa comunidade, no nosso distrito, a maioria das famílias ajudam”.

A única forma que eu tive de alcançar esses desconectados foi com esse projeto de leitura, porque aí, além de eles vão ler o livro, vão preencher dados sobre o que leram como autor, ilustrador, título, onde a história aconteceu, em que local se passa a história... o fato que deu início a história, o clímax, o desfecho... nessa ficha eu cobro isso deles (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano).

A expectativa da professora de que o livro de literatura infantil seja capaz de alcançar os alunos “desconectados” da internet parece ter sido alcançada, seu relato avaliando este projeto é bastante positivo:

Todos os alunos devolviam a pasta, com o caderninho dentro e a fichinha de leitura respondida, eu orientava que se a criança não soubesse ler, o pai ou alguém que soubesse, fazia a leitura para ele em voz alta e fazia as perguntas e respondiam com a própria letra como escriba. Mas eu tive a devolutiva de todos, eu achei um projeto ótimo. Inclusive os alunos que participam no grupo, né? Vivem me cobrando: “tia, quando vai começar? Quando vai vir meu livro? quando pego minha pasta?” Então foi bem produtivo.

Essa estratégia, de certa forma, surpreende, porque o livro literário ainda não ocupa um lugar central nas práticas escolares de leitura, evidenciam as pesquisas (SILVA, MACEDO, 2019). Muitas vezes é utilizado como pretexto para o ensino do sistema de escrita, desviando a sua função social de contribuir para a formação estética, para a formação do gosto, para ampliar o repertório de práticas de leitura das crianças, para provocar a invenção e a imaginação. Ao que parece, a educação literária (MACEDO, 2019; MACEDO, 2021) possível pode ser visualizada neste projeto, uma vez que os livros são autênticos e os alunos tiveram contato permanente com eles em 2020, independente se sabiam ler ou não do nível de conhecimento do sistema de escrita.

4.3. O apoio dos pais e a desigualdade social

A família é vista por todas as docentes como grande aliada no processo do ensino remoto. Porém, o apoio dos pais se deu de forma muito diversa. A falta de tempo durante o dia para auxiliar os filhos nas tarefas da escola, o baixo nível de escolarização da maior parte dos pais, juntamente com as dificuldades de acesso à internet e às tecnologias digitais, foram limites claros na efetivação do ensino remoto. A professora Maria relata que em 2020, no trabalho com crianças de cinco anos, constatou que faltavam materiais básicos na casa dos alunos, como por exemplo, lápis de cor, comprometendo a participação no ensino remoto:

O ano passado eu mandava as atividades impressas, algumas, como os meus alunos alguns eram do pré de cinco anos, algumas atividades eu mandava pra colorir, né? Pra desenvolver a coordenação motora, pra conhecer as cores e tal, e sempre voltava as atividades em branco. E, numa reunião que teve eu perguntei à alguns pais, os que eu pude, por que que as atividades voltavam em branco e tudo... e eles disseram que as crianças não tinham nem sequer o lápis pra escrever, quanto mais a caixa de lápis de cor, né? E aí a gente se mobilizou, e nós compramos uma caixinha de lápis, com pessoal da secretaria de educação também, para todas as turmas que eu passava, né? Pra, pelo menos, as crianças terem um contato com o material colorido que é o básico, né? Então a desigualdade veio mostrar um lado, aliás mostrar não, veio empurrar bem, um lado muito feio da nossa sociedade que a gente tem que conviver. Essa é uma das maiores dificuldades, que parte coração, né? (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano).

Além da desigualdade socioeconômica, as docentes tiveram de pensar não apenas em como ensinar às crianças, mas, sobretudo, em como auxiliar as famílias no repasse das atividades enviadas. Algumas falas evidenciam a angústia das famílias sentindo-se impotentes no acompanhamento dos filhos: “porque o que a gente vê muito é que aqui os do grupo do WhatsApp, a gente tem que dar aula, muitas vezes para mãe, para o filho e para o professor de reforço que algumas mães pagam” (Rubênia, professora do quarto e quinto ano). “Falas como esta “ah professora, eu não ensino porque ninguém da casa é alfabetizado”, indicam a realidade dramática de algumas famílias e, conseqüentemente, das docentes que se viam impotentes, deparando-se com um limite claro imposto pelo analfabetismo. Vejamos mais uma fala da professora Rubênia, que trabalha numa escola urbana:

E a questão dos pais serem alfabetizados, vamos dizer que a maioria, eles sabem ler e escrever. Mas eles só sabem ler e escrever. Assim como as crianças, eles não sabem interpretar um texto, eles não têm uma noção nenhuma de gravar e aí que eu lhe digo que a gente se vê dando aula à criança, aos pais e à professora de reforço e eu não fico, eu fico é feliz com isso, porque o que é que eu vejo? Eu estou alfabetizando mais do que eu deveria (Rubênia, professora do quarto e quinto ano)

Buscando atender minimamente às dificuldades dos pais que não sabem ler, a professora Maria faz todas as orientações em áudio. “Eu posto a atividade no grupo e eles fazem a devolutiva no PV [contato privado, individual]. Então eu faço a correção e eu sempre mando áudio, eu nunca mando nada escrito, exatamente porque tem aqueles pais que não conseguem ler”.

Observamos que há poucas diferenças entre a realidade da zona rural e da zona urbana quando se trata do nível de escolarização e/ou das habilidades de leitura e escrita dos pais. Mesmo os que são alfabetizados, segundo a professora, não conseguem ir além da decodificação, dificultando a mediação das atividades enviadas. Mais que isso, os pais não têm conhecimento pedagógico para efetivar um trabalho desta natureza, por isso, mesmo que sejam escolarizados em níveis mais avançados, as dificuldades certamente existem. A fala da professora Carmem evidencia a angústia dos pais por não compreenderem o processo pedagógico e a própria angústia por não ter ferramentas para superar os limites desse processo: Carmem [professora do segundo e terceiro ano], meu filho não sabe escrever (...) eu ficava, assim, aflita, metade, mais da metade das mães, que é uma turma com vinte e cinco alunos, “Carmem não pode ser assim, meu filho não tira do quadro imagina do celular”.

As condições socioeconômicas desfavoráveis, fruto da imensa desigualdade do país, impediram o acompanhamento efetivo pelos pais de alguns alunos. Ainda que tivessem tempo e soubessem ler, não possuir um celular potente e adequado conectado à internet comprometeu significativamente o apoio que poderia ser dado.

alguns pais, são poucos, eles não têm condição de ter um celular, ou às vezes tem um celular, mas o celular não tira foto, o celular é bem daqueles simplesinho mesmo. E... e acontece... outros não têm condição de ter internet, eu me deparo com mães, algumas ainda dizem “Rubenia, eu posso mandar tal dia? Que é quando eu recebo o Bolsa Família e aí eu vou colocar crédito”, aí eu digo “pode sim”, “eu posso mandar hoje, que é porque eu vou na casa de alguém que tem internet”..(Rubênia, professora do quarto e quinto ano, escola urbana).

A questão da desigualdade parece ter ficado mais evidente para as docentes com o ensino remoto, demonstrando ser conscientes do quanto isso é um fator limitador que impede os mais pobres de terem garantido o direito à educação de qualidade. Não observamos uma política pública no país voltada para a inclusão digital das famílias das camadas populares como forma de garantir o acesso ao ensino remoto. As falas das professoras são o maior exemplo de como, no caso de escolas da zona rural, elas se deparam com as limitações intransponíveis sobre as quais a escola não pode atuar para superá-las. Questões relativas a matérias escolares, alimentação das crianças, segundo a professora Maria, podem ser contornadas pela escola. A exclusão tecnológica das famílias, não.

Mas eu acho que o que nos desafia ainda, como sempre na educação, é a desigualdade, né? É o fato de nem todos terem a oportunidade de ter um celular, de ter acesso à internet. Aí eu acho que esse é o maior desafio, que é essa desigualdade, que a gente sabe que sempre existe, né? Só que a gente sabe que a gente contorna, porque falta um lápis, falta um caderno, e a gente vai levando, vai contornando... falta um alimento, a gente vai e pega uma merenda na cantina, e... essa questão da internet, infelizmente não tem como a gente contornar (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano).

A gente tem família aqui que tem três quatro filhos, dois no fundamental, um na educação infantil e um no ensino médio e, muitas vezes, a gente procura: “por que que teu filho não fez atividade de hoje?” A mãe diz “ah, porque o celular, só era um celular para todos e não deu”. Aí a gente sente isso, falta de tudo isso, de recursos, aí isso sim é um desafio (Luciana, professora da Educação Infantil).

A exclusão tecnológica também atinge as docentes que têm condições socioeconômicas desiguais. Na fala das professoras Clotildes e Rubênia, as próprias professoras viam-se com recursos limitados para proporem atividades por meios digitais, um problema que afeta o próprio município e não apenas as escolas da zona rural.

E aí gente se depara com isso, com internet que não é boa pra fazer as atividades, às vezes a gente que é professor, a gente não consegue rodar um vídeo, um áudio, às vezes fica no terreiro pra ver se consegue o melhor lugar pra acessar a internet, às vezes do vizinho (Clotildes, coordenadora da escola em 2021 e professora do primeiro ano em 2020).

Não é toda colega que tem um celular pra ela e um para o filho que tá estudando também remoto, não é toda colega que tá podendo pagar a internet no momento, não é toda colega que tem uma impressora, que tem um note... Então, nós também somos cobradas por igual, como se nós todos tivéssemos a mesma condição e nós não temos, porque a realidade, as realidades entre a classe de professor também é diferente (Rubênia, professora do quarto e quinto ano).

Apesar das dificuldades aqui relatadas, as docentes observam uma mudança importante na relação família-escola e entre os pais e os filhos. “Por incrível que pareça, hoje eu vejo a família mais próxima dos meus alunos do que quando a gente estava no normal, no dito normal” (Rubênia, professora do quarto e quinto ano). Esta constatação tem sido observada em todos os estados participantes da pesquisa. O ensino remoto colocou a escola em linha direta com as famílias, por meio do WhatsApp, possibilitando que esse processo pudesse se efetivar de alguma forma. Se antes a família não olhava os cadernos dos alunos, não participava de reuniões, por diversas razões, durante o ensino remoto elas se viram na condição de ter de se envolver com a educação, pois não havia mais o professor como figura central.

Eu acho assim, muito valorosa, que foi o contato da família com a criança. Quando muitas vezes, eles chegavam e simplesmente nem olhavam o caderno do menino, eles chegavam pra escola sem a atividade. E hoje não, eles mandam, pode mandar nove horas, dez horas, meia noite, mas eles mandam. E isso, eu acho assim, que aproximou muito as famílias dos filhos, sem contar que eles tinham a oportunidade de estar dentro da sala de aula com os filhos, né? Porque eles estão ali acompanhando, eles estão vendo a nossa metodologia, eles estão aprendendo também, com as crianças. E isso é muito bom. (Rubênia, professora do quarto e quinto ano)

4.4. É possível avaliar a aprendizagem da alfabetização remotamente?

As docentes responderam a esta pergunta estabelecendo uma comparação entre os anos de 2020 e 2021, uma vez que os grupos focais ocorreram em maio de 2021, mais de um ano após o início do ensino remoto emergencial em Araripe. Indicaram que em 2020 foi mais difícil observar aprendizagens, provavelmente pelo desafio de adaptação tanto para as docentes quanto pelas famílias e pelos alunos. Elas utilizaram diferentes estratégias de interação, inclusive interação síncrona por meio de chamadas em vídeo com alunos conectados pelo WhatsApp, para realizarem o diagnóstico das aprendizagens. Os alunos desconectados não puderam ter esse acompanhamento e a avaliação de suas aprendizagens. Vejamos as falas que ilustram as tensões, angústias e as conquistas alcançadas:

Por incrível que pareça, a gente vê a aprendizagem. Ano passado, eu concordo com Luciana foi assim... não foi tão proveitoso, a gente... porque a gente ainda estava aprendendo a caminhar. Foi em parte, né? Só que esse ano, a gente nota uma evolução, a gente nota uma aprendizagem, pelo menos nas turmas de quinto ano... e para fazer o diagnóstico, eu consegui fazer o diagnóstico deles de leitura porque eu pedi um vídeo. Teve uns três que ficaram tímidos e disse "tia, pode mandar só o áudio?" Eu digo, "mande". Então, eu conseguia saber como esse aluno estava lendo, né? Através desse vídeo e através desse áudio... Eles tiveram que ler um livro, era uma crônica do... uma crônica não, perdão, um poema do livro didático, que era o primeiro assunto, o primeiro gênero a ser trabalhado no início do ano, que foi poema. E eles leram, eu escolhi esse poema e pedi pra cada um gravar um vídeo lendo esse poema (Rubênia, professora do quarto e quinto ano)

Eu tô satisfeita até agora com o resultado desse ano, espero que melhore mais ainda. (Luciana, professora da educação infantil)

Bom, lá na minha escola, como eu trabalho só com os pequenos, alfabetização, eu coloco a nota dos alunos, eu avalio, pelas devolutivas, pelo que eu vejo na participação, pelas fotos, pelos vídeos, pelos áudios, né? Pelos áudios de contação, de reconto de história, enfim. Agora já... teve um diagnóstico no início do ano, também, pra gente fazer, mas como a pandemia deu um avanço grande no município, pelo menos a gente não conseguiu na nossa escola, (Maria, professora do primeiro ao terceiro ano)

Porque não tinha a segurança de saber se era realmente o aluno quem fazia essa avaliação. Outro ponto também, às vezes ele mandava em branco, nem fazia. Então era só gastar material. Então a gente optou em fazer 50% das devolutivas, às atividades via WhatsApp (Clotildes, coordenadora).

Na minha escola, eu acho que tá, estamos avaliando através das atividades diárias, porque quando eles mandavam as atividades, a gente vê, tanto a criança cumprir, né aquela atividade do dia, como também, a gente, no retorno a gente vê, se ela avançou e se ela não avançou, durante o processo. Aí a gente tá avaliando através dessas atividades escritas, através de participações deles em leituras, eles gravam vídeos pra gente em projetos de leitura e algumas atividades que a gente envia pelo forms, google forms, que é pra eles fazerem. Alguns questionários, eles respondem e a gente vai vendo. (Rubênia, professora do quarto e quinto ano).

As falas evidenciam as limitações de se avaliar a aprendizagem dos alunos de forma remota e assíncrona, ainda que algumas docentes reconheçam que houve avanços se comparados 2020 e 2021. Apenas os alunos participantes do grupo do WhatsApp tiveram condições de ter sua aprendizagem melhor avaliada, por meio de diferentes estratégias, tais como chamadas em vídeo, fotografias de atividades, áudios com recontos de histórias, ainda assim, nem todos realizaram as atividades avaliativas. Percebe-se que as docentes acabam tendo um olhar mais geral para as devolutivas de seus alunos para planejarem o ensino, não se apoiam exclusivamente nos resultados de avaliações mais formais realizadas pela Secretaria de Educação, como por exemplo as enviadas por meio do google forms, mais difíceis de serem acessadas pelos alunos. O que norteou o trabalho docente foi o acompanhamento cotidiano das devolutivas no grupo WhatsApp, a busca ativa de alunos que se desconectavam do processo, o trabalho bastante árduo junto às famílias para que acompanhassem seus filhos.

Considerações finais

Este estudo evidenciou, de forma contundente, os desafios enfrentados pelas docentes alfabetizadoras no enfrentamento da Covid-19 por meio do ensino remoto. Foram muitas as angústias, muitas as novas estratégias criadas para este momento difícil, algumas adaptadas do ensino presencial. Destacamos aqui os pontos mais relevantes que indicam a complexidade do processo vivenciado pelas docentes, pelos pais e pelas crianças.

O primeiro ponto é a ausência de interação das docentes com as crianças. Toda interação nesses dois anos de trabalho se deu com as famílias e de modo assíncrono. Algumas exceções de observam entre as docentes que conseguiram fazer algumas chamadas de vídeo com o objetivo não de ensinar, mas de avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita. A questão da aprendizagem é outro elemento que chama a atenção: a ausência de interação compromete não apenas o ensino e a aprendizagem, mas a avaliação da aprendizagem. No caso das crianças de meio rural, público alvo majoritário desta pesquisa, muitas ficaram sem qualquer acompanhamento da aprendizagem uma vez que não puderam fazer parte dos grupos de WhatsApp. As atividades entregues em suas casas muitas vezes não eram retornadas e, quando ocorria o retorno, consideradas insuficientes para que as docentes conhecessem suas aprendizagens.

Outro ponto a ser destacado é considerado extremamente positivo pelas docentes: a aproximação não apenas da escola com as famílias, mas entre os próprios membros da família, que tiveram de apoiar o ensino remoto estabelecendo a mediação das atividades enviadas. Destacamos, ainda, o uso do livro didático, uma ferramenta consolidada no ensino presencial e que, no caso destas docentes, foi amplamente utilizada em 2021, ocupando um espaço antes destinado à pesquisa de atividades na internet. Este elemento é a principal diferença na organização do ensino remoto em 2020 e em 2021. Por último, é evidente o esforço que as docentes fizeram para se apropriarem das novas tecnologias e inseri-las na prática pedagógica. A evolução da apropriação das ferramentas como por exemplo a edição de vídeos, é destacada por todas elas. Esperamos que este estudo contribua para iluminar esse momento da educação pública brasileira, tão dolorosamente marcante na nossa história do século XXI.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1977].
- BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. São Paulo: Cortez, [1981]1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREITAS, Henrique. *et al.* O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências humanas*. Brasília: Liber Livro editora, 2012.
- GOODY, Jack.(1977) *The domestication of savage mind*. Cambridge: Cambridge university press.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação docente*. São Paulo: Parábola, 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). *Educação literária: mediação e prática pedagógica*. Recife: Linguaraz editor. 2019.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLSON, David. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.

ONG, W.J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em: 15/12/2021

Aceito em: 30/01/2022